

Mémoire en vue de l'obtention
du Master 2 professionnel
« Ingénierie et Management de la Formation en Ligne »

Appropriation du dispositif m@gistère par les formateurs et les enseignants du 1er degré

Gaëlle RAZAFIMAHAZO

Juin 2015

Responsable de stage : Benoît Ducange,
chef de projet M@gistère, DNE- A
Ministère de l'Éducation Nationale

Directrice de mémoire : Elisabeth Delozanne

Table des matières

Remerciements

Chemin faisant ces deux dernières années, j'ai rencontré nombre de personnes toutes prêtes à partager leurs conseils et expériences et qui ont fait toute la richesse de cette expérience.

- Je suis reconnaissante à Madame Delozanne pour son énergie à toujours vouloir tirer le meilleur de ses étudiants, son attention et son soutien précieux. Ainsi que l'équipe du master IMFL pour la qualité de leurs enseignements et leur bienveillance.

- Je remercie Madame Rogalski qui a pris le temps de me recevoir pour me faire partager son expertise et les équipes de formateurs pour leur confiance et leur disponibilité.

- Je salue également mes condisciples du M2. Durant ces deux années, nous avons partagé nos doutes, nos enthousiasmes et notre peine suite à la disparition de Philippe dont l'humour et la gentillesse me manquent.

- J'ai une profonde gratitude pour mon conjoint et ma famille grâce à la patience, le soutien et l'amour desquels cette reprise d'études n'aurait pas été possible. Enfin, je dédie ce travail à la mémoire de mon père.

Résumé

Ce mémoire rend compte des études que j'ai réalisées pour la Mission de la Formation au et par le Numérique dans le cadre de mon stage.
Ce travail porte sur l'appropriation du dispositif institutionnel de formation hybride, M@gistère, dont l'usage a été généralisé pour la première fois dans le premier degré.
Fondée sur des observations et des interviewes d'enseignants stagiaires de la formation continue, la première partie de cette analyse présente les résultats d'une inspection heuristique de l'interface ainsi qu'un retour d'expérience des stagiaires à l'issue de la formation suivie.
Une étude de cas présente ensuite l'analyse de l'activité d'appropriation d'un parcours par des formateurs, puis une mise en œuvre dans le cadre de l' animation d'une session de formation.

Mots clés :

Formation hybride
Appropriation
Utilisabilité
Réel et prescrit
Analyse de l'activité

1 Introduction

1.1 Contexte

1. 1. 1 Contexte politique et institutionnel

Au cœur de la loi de programmation pour la Refondation de l'Ecole de la République (Loi n°2013-595 de Juillet 2013), et succédant à Pairform@nce (*Soury-Lavergne et Gueudet*, 2013). la plate-forme M@gistère a été lancée en 2013 dans le cadre du plan de V.Peillon, « Faire entrer l'école dans l'ère du numérique ». C'est un dispositif de formation continue tutorée à destination des enseignants du premier et du second degré qui s'inscrit dans le cadre de la réforme des rythmes scolaires.

Les formations hybrides proposées se situent au cœur de la stratégie de formation continue du Ministère de l'Éducation nationale : le travail collaboratif est fortement présent dans le référentiel de compétences des enseignants, enfin la formation au et par le numérique est un élément clé des stratégies gouvernementales de F.Hollande.

Dans le cadre d'un appel à projet destiné à accroître l'offre de formation, différents partenaires institutionnels tels que les Écoles Supérieures de l'Enseignement (ESPE) et les instituts de recherche (IREM et Ifé) ont été sollicités et soutiennent l'expansion de M@gistère.

1. 1. 2 M@gistère et la Mission de la Formation au et par le Numérique

Du mois de février au mois de mai, stagiaire à la Mission de la Formation au et par le Numérique (MFNN) à la Division du Numérique Éducatif du Ministère de l'Éducation Nationale, il m'a été demandé d'observer et d'analyser la mise en place d'un parcours de formation hybride M@gistère dans le premier degré et d'en tirer des préconisations.

En effet, la MFNN est le pilote national du dispositif M@gistère, composé d'une plate-forme de formation Moodle spécifique et des parcours de formation destinés à différents publics : corps d'inspection, personnels administratifs et enseignants.

La MFNN, composée d'une équipe de cinq personnes, est placée sous l'égide de la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (DGESCO) et de la Division du Numérique Éducatif (DNE). Ses membres administrent nationalement la plate-forme et conçoivent des parcours nationaux. Dans les académies, M@gistère bénéficie d'un pilotage académique de l'ingénierie de formation des parcours conçus localement. En fonction de la politique de formation académique, les corps d'inspection décident des parcours que les équipes de formateurs devront mettre en œuvre auprès des enseignants-stagiaires.

1.2 Objectifs

Afin de répondre à un souci d'amélioration des prestations proposées par l'équipe de concepteurs de la MFNN, et dans le cadre de la généralisation de l'usage des formations hybrides dans le premier degré, j'ai souhaité concilier, les outils et les méthodes de l'ingénierie de la formation en ligne avec celles de l'analyse du travail et des démarches sociologiques de l'intervention-conseil.

Et en me posant la question de la facilité d'usage de M@gistère pour les stagiaires (enseignants) et du contexte de mise en œuvre des parcours par les formateurs non concepteurs, j'ai alors proposé la réalisation des études qualitatives suivantes :

- une analyse ergonomique de la plate-forme du point de vue des stagiaires ainsi qu'un retour d'expérience après formation.
- une analyse du travail des formateurs portant sur l'appropriation du dispositif et sa mise en œuvre dans le cadre d'une séance de présentiel.

1.3 Organisation et contraintes

Le projet et son organisation tels qu'ils ont été soumis à la MFNN sont présentés en annexe 1. Mon travail a été réalisé à partir d'observations menées lors de séances de formation en présentiel et d'entretiens semi-directifs d'une heure à une heure et demie avec une quinzaine de personnes (enseignants, formateurs du premier degré et un inspecteur de l'Éducation Nationale).

L'organisation été soumise à différentes contraintes :

- organisationnelles : différentes modalités de mise en œuvre locales (les formations ont débuté en Mars et ont terminé fin Mai) ,
- relationnelles : mon statut de stagiaire du Ministère, source de défiance, a entravé la confiance des enseignants et je me suis organisée selon la disponibilité des acteurs rencontrés.

Ces imprévus ont donc modifié l'organisation initiale. De plus, réalisées sous le sceau de la confidentialité, les transcriptions d'entretiens n'ont pas été diffusées mais ont fait l'objet d'une exploitation à la fois plus longue et plus approfondie que prévue.

Mon étude est fondée sur une approche ergonomique et sociotechnique, « couplage entre technique et activité humaine »(*Albero*, 2010, p.8) du dispositif M@gistère. D'après B.Albero, un dispositif de formation a une approche ternaire :

- « le dispositif idéel est l'ensemble des idées, des principes qui orientent et structurent les

décisions, actes et discours des concepteurs »,

- « le dispositif fonctionnel de référence est la mise en actes pratiques de l'idéel, le projet opérationnel explicité dans les discours, les textes et documents »,
- Enfin, et c'est sur quoi porte mon analyse, « le dispositif vécu correspond à l'expérience personnelle des différents acteurs et à l'aménagement continu qu'ils réalisent ».(*Albero*, 2010, p.9-10) .

Je présenterai dans un premier temps les concepts et hypothèses sur lesquels repose mon analyse. Ensuite, je présenterai l'appropriation de M@gistère par les enseignants à travers une inspection heuristique de son interface puis leur retours d'expérience post formation. Dans un troisième temps, j'analyserai l'appropriation par les formateurs à partir des traces de leur activité sur un parcours puis, à travers un exemple de mise en œuvre en présentiel du dispositif. Et terminerai par une conclusion sur mes observations, limites et perspectives de cette étude.

2. Cadre théorique

2. 1 L'appropriation d'un dispositif instrumenté

D'après Dutoit et Metz *(Dutoit et Metz*, 2012 , p.107) , « appropriation » signifie « qui appartient en propre au sujet de l'activité ». Ce processus peut s'adapter un artefact physique ou conceptuel , tel que le scénario pédagogique.

Or , selon Rabardel (*Rabardel*, 1995) l'artefact (l'outil) est le résultat d'une activité finalisée, ce même artefact peut être à la fois :

- objet de l'activité (par exemple dans le cas de dépannage ou de maintenance)

- et moyen en tant que ressource mobilisée ou mobilisable de l'activité.

D'après S. Cotreaux (*Cotreaux et Jacques*, 2004, p.9), « l'interaction n'est pas un phénomène relié uniquement à l'interface, elle s'inscrit dans une activité, un environnement social et professionnel, ainsi que dans un processus d'acquisition de connaissances. Elle ne peut pas être réduite à une action prescrite et conforme au manuel d'utilisation. L'interaction s'effectue dans un contexte où elle se libère de la prescription et accède à une créativité (…) »

L'appropriation est double intégrant à la fois les fonctionnalités du dispositif et l'apprentissage des contenus . « On passe de l'idée d'appropriation à celle d'apprentissage et de confrontation entre des formes de connaissances différentes, mais qui sont articulées au sein d'un même processus »(*Béguin*,2008, p.7).

« L'acte d'appropriation se révèle, non pas par rapport à l'interface en elle-même mais en dehors,

dans une combinatoire d'éléments disparates et complémentaires. Cet ensemble d'actants de l'environnement cognitif de l'usager se définit dans un mouvement qu'il associe à la recherche d'une meilleure optimisation et rationalisation de sa pratique » (*Cotreaux et Jacques*, 2004, p.9) .

Et dans le contexte de la formation qui nous concerne, pour P.Pastré (*Pastré, Rabardel et Henri*, 2007) l'apprentissage est surtout perçu comme une activité productive du formateur tournée vers les stagiaires dont il a la charge. L'appropriation du scénario pédagogique est alors pour le formateur, une activité constructive tournée vers la conceptualisation des éléments théoriques.

2.2 Genèse instrumentale et appropriation

Pour Rabardel, l'instrument en tant qu'objet matériel, « contient sous une forme spécifique l'ensemble des rapports que le sujet peut entretenir avec la réalité et dans laquelle il permet d'agir » qui se constitue de deux processus :

- l'instrumentation : l'adaptation du sujet aux contraintes que constitue l'artefact,

- l'instrumentalisation : la transformation de l'artefact ou d'une partie de celui-ci afin de donner au sujet, enseignant ou formateur, une capacité d'agir afin d'en faire un moyen pour son activité et d'agir sur son environnement . Il s'agit donc de réaliser « la capacité d'agir en en transformant les potentialités en pouvoir ».*Pastré, Rabardel et Henri*, 2007, p.19)

L'interaction entre le concepteur du dispositif, le formateur et l'enseignant se construit alors à partir de :

- l'utilisation ou non de ressources mobilisables (le prescrit)

- les ressources effectivement mobilisées (le réel).

Il y a un décalage entre les deux du fait du pouvoir d'agir de l'enseignant ou du formateur dans son propre contexte (celui de son apprentissage ou celui des apprenants qu'il a en charge).

2.3 Conclusion

Selon ces approches, sans dénaturer le contenu et les objectifs d'apprentissage, s'approprier le dispositif c'est s'affranchir des prescriptions pour les adapter au contexte et être libre de recréer d'autres prescriptions afin de mener à bien son activité : se former et former son public.

Mon analyse s'inscrit, à la fois :

- dans la dimension ergonomique d'utilisabilité mais aussi d'utilité dans la mise en œuvre du dispositif de formation et en tant que besoin de l'activité dans le cadre de la formation.

- sur la mise en valeur d'indicateurs du processus d'appropriation dans le cadre de la genèse instrumentale. En effet selon Rabardel, l'instrument se construit dans l'usage et les contextes et n'est jamais figé.

En effet, dans le cadre de la circulaire sur l'évolution de la formation continue des enseignants du

premier degré portant sur la formation à distance qui stipule que « les professeurs des écoles se consacrent durant au moins 9 heures à des actions de formation continue qui peuvent être, pour tout ou partie, réalisées à distance sur des supports numériques » (*Circulaire n°2013-123, juillet 2013*) , je me suis donc demandé comment les enseignants s'adapteraient à cette nouvelle modalité de formation ? Et comment de leur côté, les formateurs allaient adapter M@gistère à leur activité pédagogique ?

3. Appropriation du dispositif par les enseignants

3.1 Inspection heuristique

Lors des sessions de lancement en présentiel, j'ai pu analyser l'activité réelle de six stagiaires interagissant avec la plate-forme selon les prescriptions proposées par le scénario pédagogique du parcours et les contraintes de l'interface. Les résultats proposés à l'issue de cette étude reposent également sur l'inspection experte de Madame J. Rogalski, Directeur de Recherche au CNRS-Université Paris 8, en cognition et ergonomie.

3.1.1 Démarche et définition

Depuis l'année 2000, l'ergonomie dispose d'une définition internationalement reconnue. Cette définition[1] est proposée par l'International Ergonomics Association (I.E.A.) :

La pratique de cette discipline vise à optimiser le bien-être et la performance des utilisateurs en rendant les systèmes d'informations compatibles avec les besoins, capacités et limites des personnes.

Dans sa pratique, l'ergonome cherche à fonder son travail sur **l'activité réelle des utilisateurs humains dans leur environnement**.

Enfin, **l'ergonomie se veut participative et itérative**, deux principes dont l'intérêt est depuis longtemps reconnue et officialisé par les normes internationales (ISO 9001, ISO 14001 et OSHAS 18001).

L'évaluation de la qualité ergonomique d'un outil vise à déterminer si cet outil est adapté :

---

[1] 1 « L'ergonomie (ou Human Factors) est la discipline scientifique qui vise la compréhension fondamentale des interactions entre les humains et les autres composantes d'un système, et la profession qui applique des principes théoriques, des données et des méthodes en vue d'optimiser le bien-être des personnes et la performance globale des systèmes. Les praticiens de l'ergonomie, les ergonomes, contribuent à la planification, la conception et l'évaluation des tâches, des emplois, des produits, des organisations, des environnements et des systèmes en vue de les rendre compatibles avec les besoins, les capacités et les limites des personnes. »

- aux utilisateurs visés,
- à la tâche pour laquelle il a été conçu,
- à l'activité que doivent mettre en œuvre les utilisateurs pour réaliser non seulement leur tâche mais aussi pour interagir avec l'outil,
- et aux contextes dans lesquels se déroulent ces interactions.

Utilité, utilisabilité

Dans la conception web, les fonctionnalités de l'outil doivent être utiles aux utilisateurs en regard de leurs besoins individuels : c'est **l'utilité** de l'outil. Dans ce cadre, la définition des fonctionnalités ne doit pas simplement reposer sur une description de la tâche des utilisateurs telle qu'elle est imaginée par les concepteurs et les décideurs (« tâche prescrite ») mais elle doit aussi reposer sur une description de la « tâche effective » que réalisent les utilisateurs.

Pour que l'utilité potentielle d'un outil se concrétise dans une utilité effective dans le travail, dans l'usage de l'outil, il faut que cet outil soit utilisable.

La norme ISO 9241-11 définit **l'utilisabilité** comme :

« le degré selon lequel un produit peut être utilisé par des utilisateurs identifiés pour atteindre des buts définis avec efficacité, efficience et satisfaction, dans un contexte d'utilisation spécifié ».

Les dimensions de l'utilisabilité

L'utilisabilité se mesure classiquement sur 5 dimensions. Un outil est utilisable si :

• Il est facile à apprendre : cette qualité permet à l'utilisateur débutant de se consacrer rapidement à son travail, en diminuant le temps d'apprentissage de l'outil.

• Il est efficace : un utilisateur expérimenté va accomplir sa tâche rapidement, sans erreur pour mener à bien les objectifs qu'il s'est fixé.

• Il est facile à mémoriser : cette qualité permet à l'utilisateur, après une période plus ou moins longue de non-utilisation, d'effectuer ses tâches sans avoir à en réapprendre le fonctionnement.

• Il est robuste aux erreurs : l'outil doit être conçu de manière à limiter au maximum le nombre d'erreurs d'utilisation et à permettre une récupération des erreurs lorsque celles-ci surviennent.

• Il satisfait l'utilisateur : le ressenti subjectif de l'utilisateur est important, les précédents attributs de l'utilisabilité vont bien sûr influencer cette satisfaction, mais il y a d'autres éléments qui entrent en jeu (les aspects esthétiques, les préférences, etc.).

3.1.2 Méthodologie adoptée

Dans le cadre de cette expérimentation auprès des enseignants du primaire de deux circonscriptions

de l'Oise et de la Seine et Marne, il n'a pas été possible de rencontrer des enseignants dans le cadre privé ou dans leur cadre de travail habituel afin de mener un entretien semi-directif dédié à l'inspection heuristique de l'interface de M@gistère.

En revanche, lors de séances de lancement de session organisées dans l'une des circonscription, j'ai pu observer six enseignants en train d'interagir avec la plate-forme.

3.1.3 Séances d'observation

Ces séances, débutées au retour des vacances d'hiver, se sont tenues au mois de Mars, chacune d'entre elles était animée par deux formateurs de circonscription, chargés d'assurer la prise en main d'un parcours de formation obligatoire que les stagiaires avaient choisi parmi les deux proposées par l'inspecteur de circonscription.

Ces présentiels d'une heure et demi environ ont eu lieu en début de soirée après la classe, ou le mercredi en tout début d'après-midi, et avaient un déroulé identique :

- s'assurer que tous les inscrits avaient bien reçu par courriel leur adresse académique ainsi que leur mot de passe pour pouvoir se connecter à Arena, portail d'applications académique.

- présenter ce qu'est une formation en ligne et les fonctionnalités de M@gistère.

- inviter les enseignants à utiliser la quinzaine de postes disponibles dans la salle attenante pour y faire leurs premiers pas sur M@gistère et, si possible, valider la première étape du parcours de formation.

Durant ces séances de lancement, les utilisateurs ont eu à accomplir les tâches suivantes :

- se connecter à la plate-forme,

- Naviguer dans la première partie du dispositif de formation (visionner le diaporama de présentation et parcourir les apports théoriques) ,

- Réaliser une activité en ligne

J'ai ainsi pu recenser quelques problèmes et les ai catégorisés en fonction de leurs impacts sur l'utilisabilité et de leur gravité : 1 problème « cosmétique », 2 : problème mineur à régler, 3 problème majeur).

3.14 Critères d'analyse : INRIA (Bastien, Scapin)

Différents guides pour la catégorisation des problèmes existent, celui qui fait le plus consensus et qui a servi de base à la norme AFNOR Z67 d'ergonomie des interfaces est le guide des critères

ergonomiques de Bastien et Scapin (1998)

1. Le guidage : ensemble des moyens mis en œuvre pour conseiller, orienter, informer et conduire l'utilisateur lors de ses interactions avec l'ordinateur.

2. La charge de travail : ensemble des éléments de l'interface qui a un rôle dans la réduction de la charge perceptive ou mnésique des utilisateurs, de même que dans l'augmentation de l'efficacité du dialogue.

3. Le contrôle explicite : prise en compte par le système des actions explicites des utilisateurs et le contrôle qu'ont les utilisateurs sur le traitement de leurs actions.

4. L'adaptabilité : capacité à réagir selon le contexte et selon les besoins et les préférences des utilisateurs.

5. La gestion des erreurs : moyens permettant d'une part d'éviter ou de réduire les erreurs, d'autre part de les corriger lorsqu'elles surviennent.

6. La compatibilité : se réfère à l'accord pouvant exister entre les caractéristiques des utilisateurs (mémoire, perceptions, anatomie, habitudes, compétences, âge, attentes, etc.), elle concerne également le degré de similitude entre divers environnements ou applications.

7. La signifiance des codes et dénominations : il doit y avoir adéquation entre l'objet ou l'information affichée ou entrée, et son référent.

8. L'homogénéité/Cohérence : les choix de conception d'interface doivent être conservés pour des contextes identiques, et doivent être différents pour des contextes différents. Par exemple, toujours afficher au même endroit l'incitation pour la saisie des données ou des commandes.

3.1.5 Résultats de l'analyse heuristique

Tableau 1

Guidage	Charge de travail	Contrôle	Adaptabilité	Gestion des erreurs	Compatibilité	Signifiance codes et dénomination	Cohérence et homogénéité
2	1	3	2	3	2	1	Bonne

Résultats de l'analyse heuristique

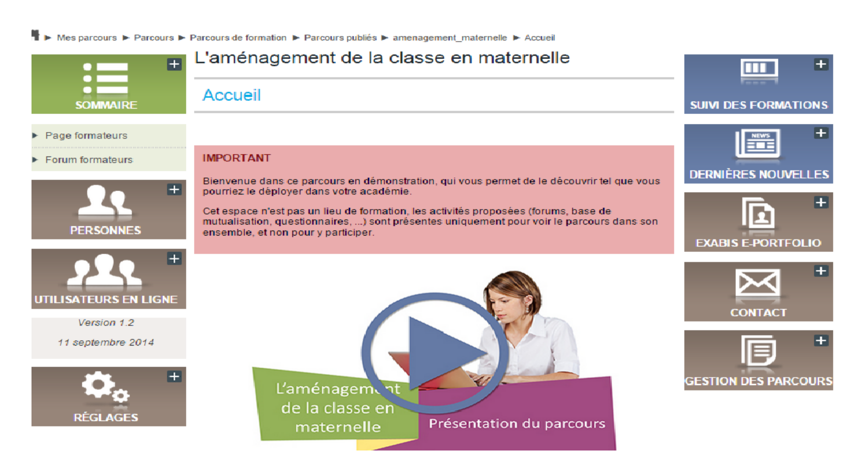
1. Guidage (Annexe 2)

Manque de repères et de guidage dans la navigation :

- Situation dans le parcours figurée par une petite flèche verte peu visible dans le sommaire,
- Pas de passage automatisé d'une procédure à l'autre : le passage à une page suivante se fait par un lien en bas de page qu'il faut atteindre en scrollant.

- Des erreurs de liens fréquents que les formateurs devraient être en mesure de corriger, obligent à utiliser le sommaire.

Préconisation : la situation dans le parcours devrait être signalée par une couleur contrastée ou un signe plus visible.



2. Charge de travail

Les frames entourant le contenu du parcours sont très présentes et constituent beaucoup d'incitations pour un utilisateur novice.

Préconisations : il faudrait hiérarchiser les fonctionnalités et rendre visibles les plus utilisées. Un regroupement des fonctionnalités par catégories ou couleur serait préférable, par exemple, regrouper les fonctions de communication aux formateurs et aux participants sous une même catégorie de manière à libérer l'espace du contenu de la formation.

3. Contrôle (Annexe 3)

Pour réaliser une tâche consistant à répondre à une question ou ajouter un document, l'utilisateur doit accéder au forum propre à cette question ou à une base de données, les zones actives renvoyant à ces activités sont des bandeaux violets que plusieurs enseignants ont confondu avec des titres de paragraphes et ne sachant comment exécuter le travail demandé, ils n'ont pas pu terminer leur parcours de formation.

Préconisations : les zones actives doivent être clairement identifiables, il faudrait utiliser les conventions du web tels que des métaphores ou des boutons pour permettre l'anticipation de l'action ou du contenu.

4. Adaptabilité (Annexe 4)

Le contenu de la formation occupe 44,8 % de l'écran et la lecture est peu aisée en police 12, avec plus de 120 caractères par ligne.

Préconisations : le contenu de la formation devrait occuper 50 à 80 % de l'écran. De plus, il faudrait faciliter la lecture en offrant une fonctionnalité permettant d'agrandir le texte et d'ôter tout

élément distracteur. Enfin, plusieurs enseignants souhaiteraient une transcription imprimable des vidéos et diaporamas.

5. Gestion des erreurs



Les enseignants ne peuvent s'inscrire de leur propre chef à un parcours de formation, en revanche la désinscription est définitive et, le formateur seul, s'il en est averti, peut procéder à la réinscription.

De plus, la navigation dans un parcours occasionne l'ouverture d'un certain nombre de fenêtres, aucun message n'avertit que l'on ferme la fenêtre principale du parcours et que l'on quitte ainsi la plate-forme.

Préconisation : il faudrait donc ajouter des messages permettant à l'utilisateur de confirmer ou d'annuler ses actions.

6. Compatibilité

Un nombre important d'écoles dispose d'un matériel assez ancien et les enseignants n'étant pas administrateurs, ne peuvent mettre à jour eux-même les plugins. Les enseignants rencontrés ont rencontré des problèmes de débit pour la lecture des vidéos. Ces dernières et les diaporamas au format flash ne sont pas lisibles avec les systèmes Android.

Préconisations : il faudrait s'assurer de la compatibilité des contenus à tous les navigateurs et types d'exploitation et offrir la possibilité de télécharger vidéos et diaporamas pour les lire hors connexion.

7. Signifiance des codes et dénominations

Le vocabulaire d'interface est peu adapté aux utilisateurs novices.

Préconisation : l'interface de la plate-forme étant identique pour les inspecteurs, les formateurs, les concepteurs et les enseignants, il faudrait proposer une aide au survol ou une rubrique d'aide pour faciliter la prise en main.



8. Cohérence et homogénéité : bonne.

3. 2 Retour d'expérience des stagiaires

En raison des modalités de ce nouveau type de formation, il m'a été difficile de rentrer en contact avec des enseignants et de créer un lien qui me permette de percevoir l'impact que la formation a eu sur leurs représentations.

J'ai finalement pu interviewer neuf personnes à l'issue de leur parcours : sept personnes en Seine et Marne rencontrées lors des présentiels de lancement, deux dans l'Oise dont l'une a été rencontrée lors d'un présentiel post-formation et la dernière contactée par un autre biais.

Ces entretiens ont eu lieu en face à face, deux d'entre eux sont des entretiens groupés, les autres sont tous individuels et basés une grille d'entretien présentée en annexe (7).

Profils :

Tableau 2

Moins de 30 ans	Entre 30 et 40 ans	50 et plus
1	4	4

Profils des enseignants par tranche d'âge

Niveaux d'enseignement et parcours suivis :

- 7 personnes enseignant au cycle 1 et ayant suivi « l'aménagement de la classe en maternelle » et « construire le nombre au cycle 1 ».

- 2 enseignantes au cycle 2 pour les parcours « le calcul mental au cycle 2 », «comment amener des élèves à produire des écrits de la maternelle à la fin du cycle 2 ? »

Attentes par rapport à la thématique choisie :

- En maternelle, un groupe sur deux avait fait le choix de cette thématique transversale parce que *« ça change du disciplinaire »* et parce que le sujet les intéressait réellement.

- les autres personnes ont choisi par défaut, dans le cas où deux propositions leur ont été soumises.

Modalité et cadre de travail :

Quatre personnes se sont inscrites en groupe et ont travaillé ensemble presque exclusivement à l'école durant la pause méridienne ou en fin d'après-midi.

Toutes les autres ont travaillé chez elles, seules, surtout le soir *« une fois que les enfants sont couchés »*, respectant ou dépassant le temps indicatif pour chacune des séquences de trente minutes

à deux heures « *parce qu'une fois qu'on a commencé, il faut continuer dans la foulée sinon on ne se souvient plus de ce qu'on a lu ou vu* ». Afin d'alléger la charge de travail, il faudrait donc prévoir des documents imprimables avec le plan et le résumé des contenus audiovisuels présentés.

Les freins évoqués :

1. Des soucis techniques car toutes ont mentionné avoir rencontré :

- plusieurs fois des problèmes de débit ou de connexion, dont un groupe qui n'a pu accéder à son compte durant les deux semaines de vacances scolaires (en zone rurale comme urbaine, avec un équipement récent ou non).(7)

- des problèmes liés à l'ergonomie de la plate-forme ou à la compatibilité du système d'exploitation (4)

- manque de compétence technique pour exécuter la tâche prescrite (3)

2. Manque de temps du à un défaut d'organisation, contenu trop riche (perte de temps par sérendipité). (2)

Modalité de travail et taux de complétude du parcours suivi :

- **En solo** :

Les enseignantes entre trente et quarante ans, mères de jeunes enfants, ont travaillé chez elles car il n'y a qu'un Pc disponible à l'école. Elles n'ont pas pu terminer le parcours dans le temps imparti car elles ont rencontré des soucis de connexion durant les vacances scolaires qui n'ont pas été résolus.

La jeune enseignante qui a travaillé seule avait déjà suivi des modules de e-learning dans le cadre de ses études.

L'enseignante de plus de cinquante ans, qui a travaillé seule n'a pas terminé son parcours car elle a voulu visiter tous les liens proposés et s'est perdue par sérendipité.

- **En groupe** :

Ces enseignantes de plus de cinquante ans ont un usage basique des Tice : messagerie et navigation sur internet. Peu sûres d'elles, elles ont choisi de travailler ensemble, de manière quasi quotidienne, répétant à tour de rôle les procédures afin d'être amène de poursuivre seules chez elles si elles n'avaient pas terminé le chapitre.

Au moment où je les ai rencontrées, le taux de complétude de leur parcours était de 85 % au moins.

On peut donc constater que les enseignants ont instrumenté le dispositif puisque même les moins compétents techniquement, ont pu réaliser la quasi totalité du parcours. Mais qu'en est-il cependant de leur satisfaction qui permettrait de faire évoluer leurs représentations ?

Aménagement et appréciation du contenu

La partie distancielle, d'une durée théorique de six heures, repose sur les principes et les contenus suivants : une première partie constituée d'apports théoriques, une conception de séquence à mutualiser, une mise en œuvre à effectuer suivie d'un retour réflexif individuel et d'une conclusion sous forme collaborative.

Les apports théoriques ont généralement été appréciés pour leurs apports cognitifs, pour la variété et la qualité des ressources proposées : « *on ne s'ennuie pas », « par rapport à la formation continue qu'on avait jusque là, on a enfin à manger ! », « on ne prenait jamais le temps d'aller voir ce qui se fait du côté de la recherche sur le développement de l'enfant».*

Les quiz ont été diversement appréciés : utilisé en évaluation formative, tel qu'ils sont souvent proposés, ils ont été perçus comme « *infantilisants* » et présentés sur le mode *« as-tu bien retenu la leçon ?* ». Certains enseignants l'ont utilisé comme test diagnostic de positionnement ce qu'il leur a plutôt permis de « *bousculer les idées préconçues ou toutes faites* » pour mieux s'approprier les apports théoriques par la suite.

Concernant la mutualisation de ressources, les enseignants ont été très intéressés par les photos et les descriptifs d'aménagement de classe proposés par leurs collègues dans la base de données. Six enseignantes sur neuf étaient prêtes à mutualiser mais ne l'ont finalement pas fait, faute de temps ou de compétences techniques.

Aucune enseignante n'a utilisé le forum : les plus anciennes « *parce que ce n'est pas [leur] mode de travail* », les plus jeunes percevant les commentaires laconiques laissés comme étant « *ironiques* » ou « *n'apportant pas grand chose* », n'ont pas souhaité participer à ce mode de communication jugé superficiel, voire chronophage « *si on veut aller lire ce qu'il y a sur le forum, c'est encore du temps en plus ».*

Il n'y a pas eu d'élaboration et de mise en œuvre de séquence pour les enseignantes n'ayant pas de regroupement final en présentiel.

Impression globale

Les participantes rencontrées ont toutes apprécié la liberté d'organisation offerte par la formation à distance de même que la richesse et la variété des apports théoriques et pragmatiques proposés et consommables à l'envie. Plusieurs ont d'ailleurs demandé à avoir encore accès au parcours au-delà de la date butoir. Cependant les problèmes ergonomiques ou techniques ont constitué de vrais obstacles.

Les enseignants qui n'ont pas eu de présentiel final en ont été déçus, trouvant que la formation ne correspondait ni à leurs besoins ni à leurs préoccupations professionnelles quotidiennes.

Dans plusieurs établissements, les enseignants ont travaillé ensemble, certains ayant visualisé le contenu théorique d'un parcours en conseil de cycle, trouvant que « *ça va plus vite à plusieurs* » et « *que c'est mieux de pouvoir en discuter tout de suite* », la communication directe étant largement

préférée au forum qui n'est pas entré dans les mœurs et, toutes ont mentionné avoir été seule en ligne sur la plate-forme, lorsqu'elles se sont connectées.

Aucune n'a évoqué le manque de communication en ligne ni de la part du formateur, ni de la part de ses pairs.

Davantage utilisé comme un outil de médiatisation (simple transposition de l'information, selon B.Albero) qu'un outil de médiation (« accompagnement de l'activité de transformation de l'information en connaissance »), la formation en ligne semble bien acceptée et le taux de participation aux activités en ligne du parcours « aménagement de la classe en maternelle » a été de 50 %.

Si les enseignants ont instrumenté le dispositif, l'instrumentalisation est balbutiante. En effet, à minima, le parcours *« fait réfléchir », « donne envie d'essayer de nouvelles choses »* et une des enseignante rencontrée a expérimenté avec succès une des pratiques proposée dans le parcours.

Dans l'Oise, un des parcours proposé a été filmé localement et porte sur un besoin identifié par l'IEN, présente sur la circonscription depuis six ans. La formation, terminée par un présentiel avec les enseignants dont les pratiques avaient été filmées, a rencontré beaucoup de succès. *« Une heure et demi, c'était vraiment trop court. Au début, les enseignants n'ont pas voulu parler de ce qu'il avaient expérimenté, puis on a finalement plus eu assez de temps »* m'a confié l'IEN qui avait assisté à la formation. *« C'est rassurant (...) ce qui était bien, c'est que, pour une fois, on pouvait dire ce qui ne marchait pas et les gens nous proposaient des solutions »* me dit la jeune enseignante, un peu frustrée que la formation n'ait pas eu lieu plus tôt afin de pouvoir expérimenter différents projets évoqués lors de cette réunion.

3.3 Conclusion :

L'inspection heuristique qui a permis d'évaluer l'utilisabilité de l'interface gagnerait à être complétée par une évaluation quantitative et systématique des points « sensibles » de l'interface afin d'améliorer les faiblesses de l'interface . Une évaluation visible par les différents types d'usagers (inspecteurs, formateurs et enseignants) permettrait également :

- de mieux cerner les usages,
- par le biais d'une conception itérative, d'améliorer les prestations proposées,
- l'offre de formation étant de plus en plus abondante, de faciliter le choix des décideurs.

De plus, l'acceptabilité est selon Tricot (*Tricot, Plegat-Soutjis, Camps, Amiel*, 2003) est la valeur de la représentation mentale (attitude, opinions plus ou moins positives) de l'utilité et de l' utilisabilité d'un EIAH (environnement informatique pour l'apprentissage humain), cette représentation, à la fois collective et individuelle, est soumise à différents facteurs tels que la culture, les affects, la motivation et les pratiques dans lesquelles s'insèrent plus ou moins bien l'environnement

d'apprentissage.

Ainsi, l'acceptabilité de M@gistère est liée à des motifs intrinsèques, motivation et bénéfices potentiels que le stagiaire pensera trouver, qui conditionnent à la fois son engagement et l'efficacité de sa formation. Il est alors essentiel que M@gistère propose des contenus en accord avec les préoccupations réelles des stagiaires car d'après B.Schwartz « un adulte n'est prêt à se former que s'il trouve une réponse à ses problèmes dans sa situation ».(*Schwartz*, 1989, p.122)

4. Étude de cas : des formateurs du 1er degré mettant en œuvre le dispositif M@gistère

Sous l'égide d'un inspecteur, chacune des équipes de circonscription comporte :

- un formateur en EPS,

- un conseiller pédagogique (CP),

- un conseiller Tice (Ctice), à mi-temps sur deux circonscriptions dans l'Académie de Créteil.

4.1 Les fiches postes des conseillers pédagogiques et Tice

Voici les missions principales de ces deux types de conseillers, dont on trouvera le détail dans les annexes 5 et 6 .

Tableau 3

Missions du conseiller pédagogique (CP)	Missions du conseiller tice (Ctice)
➔ Participer à la conception et à la mise en œuvre du plan annuel des formations de circonscription. ➔ Former, accompagner, conseiller et évaluer. ➔ Répondre à toute demande d'aide et de conseil.	➔ Mettre en œuvre des actions de formation et d'accompagnement des personnels. ➔ Former et accompagner les enseignants ➔ Contribuer à l'action de l'équipe départementale Tice dans le cadre du pilotage de l'inspecteur de l'Education Nationale en charge des Tice

Pour avoir le titre de formateur dans le 1er degré, le certificat d'aptitude aux fonctions de maître-formateur (le CAFIPEMF) est requis. Ce certificat est ouvert à tout professeur des écoles titulaire ayant au minimum cinq années de service à temps complet. Le CAFIPEMF évalue avant tout l'expertise pédagogique, il peut être généraliste ou comporter différentes options telles que langue, arts plastiques ou éducation musicale mais aussi les technologies et ressources éducatives.

Ainsi les fiches postes du CP et du Ctice mentionnent des compétences didactiques et pédagogiques indispensables. Cependant , il n'y avait pas jusqu'à 2014, d'exigence quant au C2i2e ou à la maîtrise compétences technologiques indispensables pour exercer l'activité de Ctice comportant notamment la maintenant d'Affelnet, de Base Eleves, la formation des enseignants aux Tice et maintenant la mise en œuvre de M@gistère .

Au sujet des Ctice que l'on appelle aussi formateur ou animateur, F.Villemonteix, s'interrogeant sur leur professionalité, évoque le terme des « bricoleurs » (*Villemonteix*, 2007), amateurs éclairés de nouvelles technologies, qui dans le meilleur des cas, ont suivi des stages de formation continue offerts localement.

4.2 Méthodologie

Cette observation repose sur trois entretiens semi-directifs en face à face, réalisés à partir d'un guide d'entretien :

- deux entretiens individuels : le formateur A est conseiller pédagogique, le formateur B est conseiller Tice.

- un entretien collectif avec le groupe C composé de 3 conseillers pédagogiques et d'un conseiller Tice. Ce groupe a conçu collectivement un parcours de formation sur M@gistère et, comme les formateurs A et B, met en œuvre des parcours dont ils ne sont pas les auteurs.

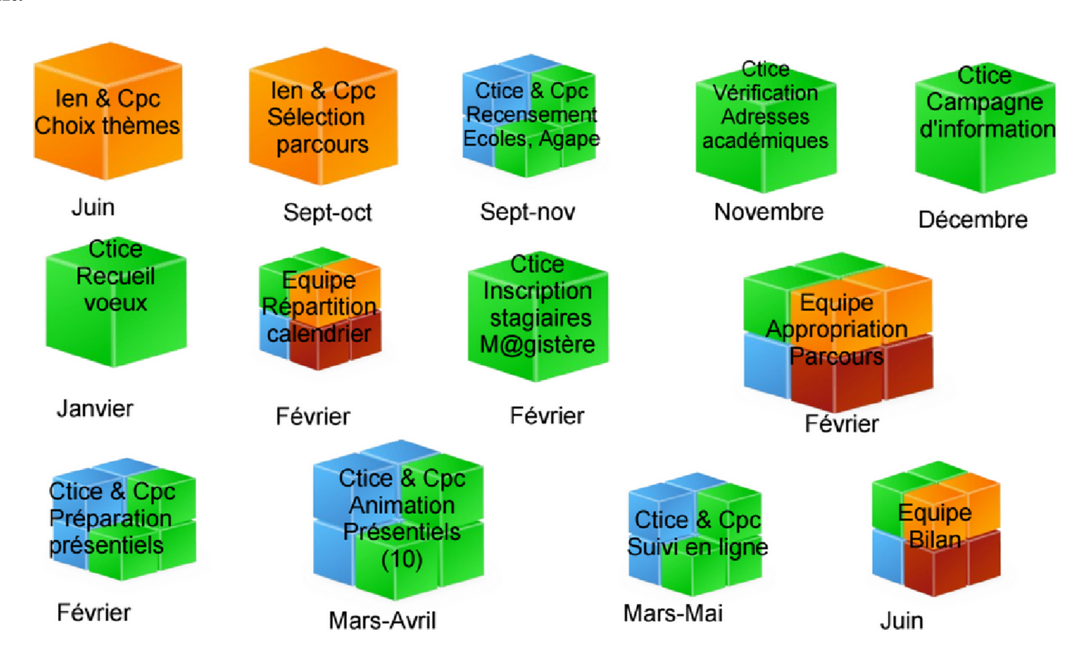
4.3 Mettre un œuvre M@gistère : une tâche pour quelles activités ?

Le schéma 1 résulte de l'exploitation des entretiens réalisés avec les formateurs A et B de l'Académie de Créteil.On peut alors constater que cette première mise en œuvre est le fruit d'un travail d'équipe réunissant tous les acteurs d'une circonscription et que ce déploiement a nécessité de la part du Ctice, une multitude de tâches préalables avant que les stagiaires ne puissent accéder à leur formation sur M@gistère :

- recensement téléphonique auprès des directeurs d'école,
- recoupement avec des fichiers informatiques de gestion des personnels (Agape) obsolètes, campagne d'information et de recueil de vœux par mail ,
- vérification de l'adresse académique inutilisée par les enseignants du premier degré,
- inscription des stagiaires sur la plate-forme,
- et enfin envoi d'un courriel individuel à chaque stagiaire lui indiquant son mot de passe et lui confirmant son inscription au parcours choisi.

- Schéma

1-



Dans la partie suivante, m'appuyant sur l'étude réalisée par E.Dutoit et S.Metz au sujet de l'appropriation du parcours hybride antérieur à M@gistère, je décrirai les théories et les hypothèses qui me permettront d'analyser les traces d'instrumentation et d'instrumentalisation du dispositif.

4.4 L'appropriation du dispositif par les formateurs

4.4.1 Résultats des entretiens

Tableau 4

Formateur A	Groupe de formateurs C
« Enseigner le calcul mental au cycle 2 »	« construire le nombre au cycle 1 »
➔ Le formateur A a lui-même suivi et apprécié ce parcours l'année précédente ➔ A été formé par le biais d'un parcours à distance « former à distance » ➔ 2nde année de mise en œuvre de parcours hybrides	➔ Choix du groupe par défaut au regard de la thématique imposée par l'IEN ➔ Ont été formé en présentiel d'une journée à la conception de parcours hybrides ➔ 1ère année de conception et de mise en œuvre de parcours hybrides

Les entretiens réalisés préalablement ou lors de la phase d'appropriation sont emprunts d'une certaine anxiété, liée à la fois à des contraintes organisationnelles et humaines.

Préoccupation technique :

Dans la circonscription du formateur A, l'Inspection a choisi d'organiser une séance de présentiel en

guise de lancement de session de formation afin de présenter la plate forme, ses fonctionnalités et s'assurer que tous les enseignants puissent se connecter :

« L'objectif de cette année, c'était de..... présenter la plate forme M@gistère, de donner quelques info clés sur le parcours et la prise en main de la plate forme. On est vraiment sur l'année 1 et la phase 1 de déploiement de M@gistère car chez nous, il n'y a quasiment rien eu l'année dernière. Pour moi on part vraiment de zéro, donc ***l'idée c'était pas de rentrer complètement dans la pédagogie à 200% parce que c'est compliqué d'avoir à la fois la technique à gérer et en même temps de participer à des forums donc si il y a des gens qui maîtrisent pas la technique, alors on ne peut pas être efficace sur les échanges.*** *Du moins, c'est la conception que j'en ai. »*

(Formateur A)

Quelques jours plus tard, m'expliquant ses choix pédagogiques pour cette séance, le formateur témoigne de sa difficulté à se former à l'artefact tout en devant accompagner son public dans cette même appropriation.

Préoccupation temporelle :

« c'est la première année, on gère un peu dans l'urgence » (Groupe C)

« Nous notre objectif cette année, est de les [les enseignants] *mettre en confiance,* ***ne pas mettre trop de pression*** *et d'observer (...) de faire remonter les pistes d'amélioration».*(IEN)

« ***Il ne faut pas se louper*** *pour la première année (...)* ***il faut répondre aux besoins des enseignants****. » (*IEN)

Conscient des impératifs à respecter et des impacts négatifs que pourraient avoir une première mise en œuvre difficile, l'acteur institutionnel interviewé souhaite faire de cette première année une phase d'expérimentation .

Préoccupation humaine:

« *On ne sent pas un grand enthousiasme (...) on ne veut pas prendre le risque que les enseignants soient frustrés si on ne leur répond pas*».(Groupe C)

« *C'est matériellement impossible, on ne peut pas répondre à 280 personnes* » (CPC Groupe C)

« *On va pas y arriver, on n'a pas les forces pour suivre des centaines de personnes via M@gistère ou alors la nuit* » (Formateur B)

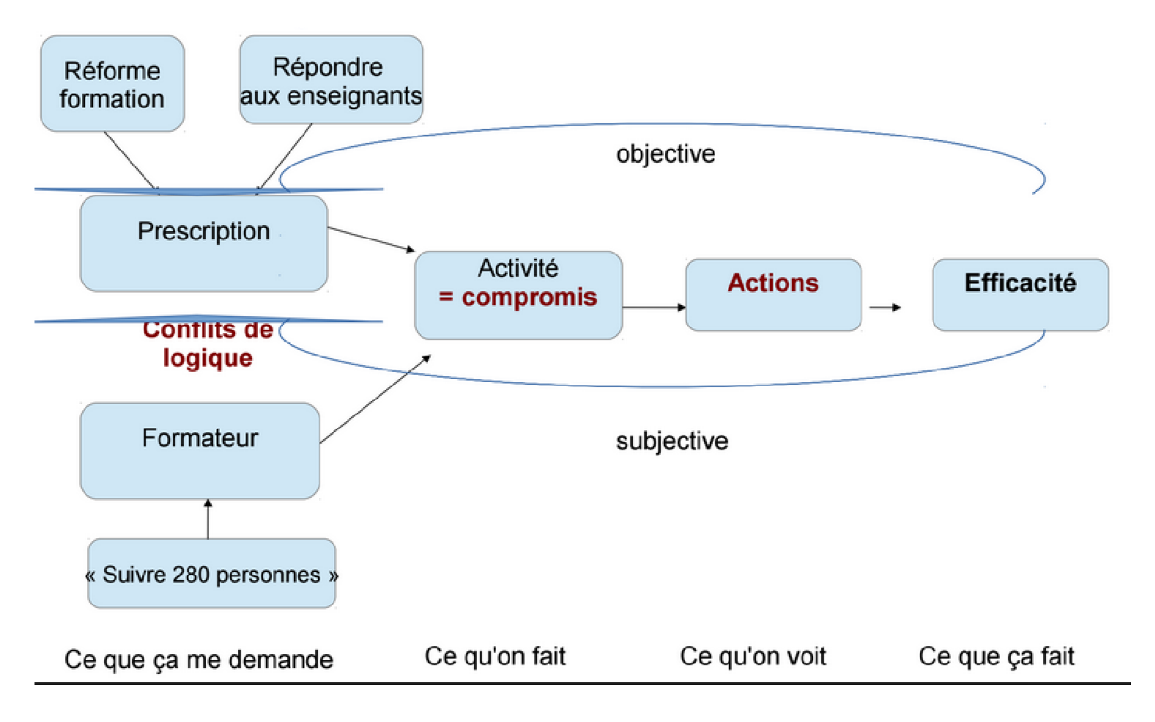
Les formateurs sont alors pris entre deux feux : comment respecter leur tâche consistant à « former et accompagner les enseignants », soit près de 100 personnes par formateur ? La réalité de cette nouvelle activité introduit une dimension industrielle de la formation alors que cette activité était jusque là artisanale.

En effet, selon Leroy-Gourlan « l'artisan », tout comme le formateur, isolé ou groupé, est

spécialiste à temps complet et maîtrise toute la chaîne de production. Sa technique est aussi son « art » dans la mesure ou elle est le fruit de son histoire, de son expérience.

Conclusion intermédiaire

Comme le montre le schéma 2 inspiré de l'analyse de l'activité selon l'ergonome F.Hubault, l'activité visible du formateur va alors résulter d'un compromis de conflits de logiques et de valeurs entre la prescription et le travail réel. Que va-t-on alors voir de l'activité d'appropriation du formation dans un parcours hybride qu'il n'a pas conçu ?



- Schéma 2-

4.4.2 Traces de l'activité des formateurs résultant de leur appropriation

Les indicateurs d'instrumentalisation s'observent notamment dans la transformation des ressources. Les médiations instrumentales proposées par Rabardel apparaissent alors comme un indicateur du produit de l'appropriation :

Médiation épistémique

« L'instrument est un moyen qui permet la connaissance de l'objet, cette connaissance fait appel aux schèmes du formateur face au parcours qu'il doit mettre en œuvre. » (Op. cité) Quelles sont alors les compétences techniques nécessaires au formateur pour mettre en œuvre les compétences prescrites par le concepteur ? Le formateur est-il en capacité de modifier ou restreindre l'utilisation des ressources ?

« On ne peut que suivre ou éliminer quelque chose dans un parcours mais pour créer un parcours on n'a ni la formation ni la force. » (Formateur C)

Ainsi par manque de formation, la difficulté technique du dispositif de formation constitue un obstacle à l'instrumentation des ressources. Ainsi le groupe de formateurs B utilise-t-il la partie distancielle *« comme une capsule pédagogique »* dont le présentiel viendra combler les manques. Dans ce cas, il ne s'agira pas de revenir sur la théorie mais sur les pratiques pédagogiques mises en œuvre dans le parcours.

Médiation pragmatique

« L'instrument est le moyen d'une action transformatrice dirigée vers l'objet de l'activité ce qui permettra d'apprécier des modifications du parcours dues à l'instrumentation du parcours, quand celle-ci ne suffit plus » .

En présence d'enseignants ayant plusieurs niveaux, ou désireux de partager leur formation avec des collègues ayant d'autres niveaux, le formateur A a ajouté des ressources pour le cycle 3.

Médiation heuristique

Dans ce cas, la médiation heuristique, traitée dans le chapitre suivant, « se fera alors en dehors du dispositif en ligne, par le biais de la formation en présentielle où le formateur utilise ses schèmes habituels » et se rattache à ses « habitus ».

Médiation collaborative

« L'instrument est le moyen d'une action transformatrice dirigée vers l'action d'un autre sujet ce qui implique l'évaluation du parcours mis en œuvre de façon collaborative, c'est-à-dire en fonction d'autres sujets. *»(Dutoit et Metz,*2012, p.116).

« C'est un parcours que j'ai retravaillé, je fais partie du groupe de maths, on l'a retravaillé ce parcours (…) on a inclus le nombre au cycle 3 et après heu… des propositions d'aller voir en ligne des outils de remédiation pour aller voir ce qui se faisait en ligne pour les élèves les plus en difficulté (...)

Il y a une vidéo à partir de laquelle on propose un questionnaire et à partir des questionnaires de tout le monde, on demande au formateur de faire une synthèse. Et donc cette synthèse on l'a créée, on l'a directement mise en ligne pour les formateurs(...).

(Formateur A)

Instrumentation	**Intrumentalisation**			
Contraintes organisationnelles	**Épistémique** : connaissance de l'objet. Modifications en fonction des compétences	**Pragmatique** : transformation de l'objet liée à des contraintes organisationnelles ou techniques.	**Heuristique** : transformation du sujet issue d'un « habitus » d'utilisation.	**Collaborative** : action transformatrice vers l'action d'un autre sujet impliqué dans l'utilisation.
Présentiels réels ajoutés : - formateurs A et B (amont). - formateurs groupe C (aval)	Groupe C : utilisation du parcours comme une capsule. => difficultés techniques et manque de connaissance des droits d'auteur = obstacle	Formateur A : - Ajout de ressources pour adapter le parcours au cycle 3. - Ajout de liens pour des activités de remédiation aux cycles 2 et 3.		- Formateur A & groupe de travail de maths : ajout de ressources pour la formation à destination d'autres formateurs. - Groupe C et formateur A & groupe de travail : conception d'un parcours hybride.

Tableau 5

4.4.3 Conclusion de l'appropriation par les formateurs

Si la technique est un obstacle à l'instrumentation, l'expertise pédagogique du formateur favorise l'instrumentalisation du dispositif.

De plus, le formateur A parvient plus facilement à s'approprier le dispositif grâce à la temporalité d'usage car il avait déjà expérimenté le dispositif l'année précédente.

Ainsi, on peut s'appuyer sur le modèle systémique d'innovation de Depover et Strebelle (Depover et Strebelle, 1997) qui présente les différents niveaux d'intégration d'une innovation dont l'implantation est largement liée au temps :

1) l'adoption renvoie à un changement de pratique soit par conviction personnelle ou par pression extérieure. L'ensemble des formateurs rencontrés a dépassé cette phase.

2) l'implantation rend compte du changement de pratique opéré durant la phase d'adoption et qui se caractérise par des traces visibles d'activité pédagogiques innovantes ayant un impact sur l'environnement. En présentiel ou en distanciel, ce stade a également été atteint par les formateurs.

3) la routinisation fait référence à une utilisation régulière des nouvelles pratiques sans support externe.

4. 5. Analyse de l'activité du formateur lors d'une animation d'une session de formation

Dans le chapitre précédent, j'ai évoqué la médiation heuristique comme étant la manière dont les formateurs investiguaient le dispositif en fonction de leurs habitus, de leurs schèmes d'actions.

Le schème est selon Piaget, « l'ensemble structuré des caractères généralisables d'une action », avec l'idée que cette action peut être répétée à différents types de situation.

C'est pourquoi j'ai choisi d'analyser une des activités centrale du formateur : l'animation d'une session de formation à travers le prisme de la formation hybride en me demandant comment se fait le couplage activité humaine et dispositif technique.

4.5.1 Cadre théorique de l'analyse de l'activité

L'analyse de l'activité veut donner à voir le travail réel, les angles morts que la prescription ne couvre pas. Ainsi Daniellou (*Daniellou, Clot, Jobert, Mayen et Schwartz*, 2005) désigne « par analyse de l'activité, l'analyse des comportements, processus cognitifs, et interactions mis en œuvre par un opérateur ou une opératrice au moment des observations », En effet, les présupposés de mon analyse ont été les suivants : former est une activité, dire comment on forme est une deuxième activité et conseiller en est une troisième. Si bien que l'activité de conseil met en présence et de façon discordante des savoirs et une expérience professionnelle fortement « incorporée » dans une situation où sont mis en tension « ce qu'on nous demande de faire » et « ce qu'on fait », mais aussi « ce qu'on doit dire » et « ce qu'on peut dire de ce qu'on fait », etc.

Ainsi d'après Prot, (*Prot*, 2013), la tâche est considérée comme le cadre nécessaire de la réalisation finale d'un complexe de réflexions, de choix, d'arbitrages qui doivent à un moment donné trouver forme et se réaliser. L'activité humaine ne saurait donc se résumer à l'exécution d'une tâche prescrite, elle est de fait un compromis entre des contraintes, des attentes sociales et des choix de l'acteur. Ce dernier redéfinit l'activité pour lui-même au travers de son interprétation de la prescription. L'activité est un dilemme entre plusieurs options et chacune de ces options peut être considérée comme une réponse, une certaine forme de dialogue, même s'il est silencieux, avec l'activité des autres auxquels cette activité s'adresse. L'activité renvoie ainsi à des ressorts sociaux, des valeurs partagées, à l'histoire ou la tradition d'un groupe social.

L'action, qui répond à un but précis, peut se réaliser de façon individuelle, collective ou partagée. Mais pour être comprise, pour en saisir le sens, il faut pouvoir relier l'action à l'activité des autres et aux motifs qui la suscitent . Selon Léontiev, il faut comprendre l'activité comme un ensemble de rapports, en tension, faisant système, et dont les discordances produisent sa mise en mouvement. Il distingue trois niveaux :

- l'activité est elle-même associée à un motif (ou sphère motivante chez Vygotski), ce qui incite un sujet à se lancer dans telle ou telle action sur le monde.
- l'action est associée à un but, elle est dirigée par l'anticipation que le sujet fait du résultat attendu.
- Les opérations sont associées aux conditions de réalisation.

L'activité du formateur est, d'après J.Leplat (*Leplat*, 1997), multifinalisée dans le sens où elle est dirigée simultanément dans plusieurs directions :

- vers les enseignants-stagiaires afin de faciliter leur apprentissage du dispositif,
- vers les autres acteurs de son environnement (les autres formateurs, l'IEN et moi-même en tant qu'observatrice) : le formateur consacre une partie de ses ressources à rendre lisible, acceptable ou même valoriser son action professionnelle à leurs yeux.
- vers le formateur lui-même : son activité produit des effets sur le plan physique, psychologique, sur l'accomplissement de soi (*Dejours*,1995). Une part des choix que le formateur va opérer dépend donc des coûts et des bénéfices qu'il va tirer de ses actions, de ses valeurs, de santé, en bref des compromis qu'il va faire au regard de ce qu'il conçoit comme étant une action efficace dans le contexte qu'il est en train de vivre.

4.5.2 Méthodologie

Pour saisir ces choix et ces compromis, l'observation de l'activité à elle-seule ne suffit pas, c'est le formateur qui, par auto-confrontation, va expliciter ses buts au travers de ses actes. Le choix qui consiste à regarder le travail du point de vue du sujet qui le fait, permet de ne pas séparer l'acte de travail de l'engagement subjectif des professionnels soit d'apprécier, d'après C.Dejours, dans un même mouvement l'efficience de l'action de son sens pour le sujet. Il s'agit donc d'une analyse clinique de l'activité qui est singulière puisqu'elle est fondée sur la subjectivité du sujet dans l'action. La méthodologie que j'ai adoptée pour cette analyse de l'activité a été co-construite avec les acteurs observés. En effet, si on m'a autorisée à assister aux présentiels, le recueil des traces a fait l'objet d'une négociation en fonction de la confiance que les différents professionnels ont bien voulu m'accorder. J'ai ainsi toujours pu enregistrer, mais un seul formateur a accepté que je filme son activité.

En effet, enregistrer ou filmer le travail ne consiste pas à capter des images en vue de constituer des documentaires sur le travail ou d'attraper par le biais de la caméra des bouts de réels. Il s'agit bien pour moi de constituer un matériau qui assure une compréhension de l'organisation des interactions entre les professionnels et avec les stagiaires. L'image fixe l'instant éphémère et permet à l'analyste le retour en arrière, la répétition (il faut souvent revoir dix fois un extrait pour en saisir la construction) et aide à percevoir ce qui échappe à l'œil nu ou les hésitations que l'oreille n'a pas perçue. Plus que cela, l'image est aussi une ressource pour travailler par confrontation avec leur

propre image avec les professionnels afin de faire émerger la parole qui, parce que l'expérience du formateur est « incorporée », ne s'exprime pas. Cette parole, énoncée en repartant de la visualisation des images, contribue à éclairer l'activité, non à partir d'un point de vue extérieur, mais à partir du point de vue du sujet agissant.

Toutes ces traces ont fait l'objet d'une analyse systématique et ne demeurera ici que l'étude d'un moment qui m'a paru propre à illustrer les compétences mises en œuvre par ce professionnel expérimenté afin d'en tirer des pistes d'axe de formation pour les formateurs du 1er degré mettant en œuvre un parcours de formation hybride.

4.5.3 Contexte des sessions de formations observées

Du mois de Mars au mois de Mai, j'ai observé quatre animations menées par trois professionnels expérimentés. Une seule session post-formation sur « la construction du nombre au cycle 1 » a été observée dans l'Oise, fin mai.

En Seine et Marne, entre le mois de Mars et le mois d'Avril, j'ai ainsi pu assister à trois des dix sessions de lancement de formation de parcours hybrides. En effet, les 277 enseignants de la circonscription ont ainsi été répartis en groupe de 25 personnes, au plus, afin de suivre un des deux parcours qui leur a été proposé par l'inspecteur.

Les enseignants ont été conviés à cette session après les cours du mercredi matin ou le soir après l'école. Le lieu de regroupement avait été choisi de manière à ce que les enseignants aient, au plus, dix minutes de trajet entre leur école et le lieu de formation.

Deux des séances que j'ai suivies ont eu lieu dans la seule école de la circonscription disposant de quinze postes informatiques afin que les enseignants puissent se connecter par binôme et effectuer leurs premiers pas sur la plate-forme. Pour atteindre les enseignants les plus excentrés, le dernier présentiel auquel j'ai assisté a eu lieu dans une école , qui en 2013 avait reçu le label « École Numérique Rurale » et à ce titre avait été dotée d'une tableau numérique, les enseignants avaient reçu l'accompagnement du formateur. Mais ce mercredi d'avril 2015, jour de la formation, le matériel n'était plus branché, n'avait visiblement pas été utilisé depuis plusieurs mois, et la « classe mobile » contenant les 12 PC portables était demeurée dans un coin de la bibliothèque signifiant ainsi qu'en dépit d'une dotation et d'un accompagnement long, les Tice ne sont pas rentrés dans les usages pédagogiques quotidiens.

Les sessions d'une heure et demi, co-animées par deux formateurs, se déroulaient en deux temps : la première partie consistant en une présentation de l'interface de M@gistère et durant la seconde partie, les enseignants découvraient le parcours de formation qu'ils allaient suivre.

C'est dans ce cadre spatial, temporel et matériel contraint que le formateur avait comme mission de *« s'assurer que les enseignants soient en capacité de se connecter à la plate-forme et d'être amène de suivre leur formation »*.

Or d'après Lessard et Draelents (*Draelents*, 2007), le formateur-conseiller est mandaté par l'Institution pour accompagner la réforme et veiller à sa bonne mise en œuvre sur le terrain, et le fait d'être un légitimateur du changement pédagogique, met en tension le formateur entre une posture d'expert et une posture de pair.

4.5.4 Résultats de l'analyse

Pour cette animation, l'activité du formateur ne débute pas à cet instant mais comprend déjà plusieurs temporalités qui guident son action :

En amont de la séance :

- Un temps « long » : exerçant depuis dix ans sur la circonscription, le formateur fait de la médiation de compétences, en effet, il consacre une demi-journée par semaine durant toute une année scolaire à accompagner un enseignant et sa classe lors des séances pédagogiques Tice.
- Cette connaissance « du terrain » et de son public a donc influencé sa préparation de la séance d'animation sur un temps court.

En aval de la séance :

- Un temps court : évaluant de manière informelle si cette séance « s'est bien passée » ou non en fonction des interactions qu'il a eues avec son public, il adaptera la séance suivante en prenant également en considération la connaissance de cet autre public qu'il aura en face de lui.
- Un temps long : le formateur et l'équipe de la circonscription ont choisi pour cette première année d'accompagner la prise en main. L'année prochaine, les enseignants devront être autonomes avec l'outil. Cet impératif pris en compte, le formateur modifie aussi peu à peu les représentations de son rôle dans l'appropriation collective du dispositif.

Cette boucle entre la situation passée, à venir et les effets produits sur différents les acteurs co-détermine l'activité du formateur à cet instant présent. « Résultats et effets rétro-agissent sur les déterminants de l'activité selon une double régulation qui fonctionne selon les différentes échelles temporelles » (*Rogalski*, 2003).

En début de formation, usant d'une stratégie cognitive pour faire admettre le dispositif, le professionnel a préparé une présentation à l'aide d'un agrégateur de contenus, présentant la plate-forme de MOOC francophone, il explique en quoi l'activité de l'apprenant est centrale dans ces nouveaux dispositifs d'apprentissage de type sociocognitif . Par son discours, il adopte une posture experte et normative, sa fonction de CTice lui permet, de plus, d'être légitimé professionnellement : son auditoire sait qu'il est compétent car il a déjà travaillé avec beaucoup d'entre eux et leur a apporté des outils et des solutions pragmatiques correspondant aux besoins exprimés.

1er but du formateur : Expliquer le fonctionnement de la plate-forme.

Faisant face au groupe, devant l'écran, durant son explication, il alterne les gestes de monstration, ponctue son discours avec des gestes révélant un certain dynamisme, il invite l'auditoire à entrer dans la tâche donnée, le formateur s'assure de leur attention en leur adressant régulièrement des questions : *« D'accord ? Pas de questions pour le moment ? »*

Les paroles et les gestes sont sûrs, mais les actes paraissent pourtant décousus : le formateur commence une explication, revient en arrière. Il cherche à guider les enseignants pour qu'ils s'approprient les rudiments techniques de la plate-forme.

But secondaire : établir un lien, favoriser le dialogue

A l 'auto-confrontation le formateur m'explique *: « Quand tu parles et que t'as une réaction, on entendait des bouhouhou, je trouve ça intéressant, ça veut dire qu'il y a un dialogue qui se fait (...) et puis t'adaptes ton discours, tu évalues constamment et puis si tu sens que ça passe pas, tu reviens en arrière.* »

A l’affût des réactions d'un auditoire silencieux auquel il fait face, il observe et analyse de manière presque inconsciente les attitudes et les regards, régulation qui lui permet constamment d'adapter son propos.

Anticipant un éventuel blocage, il change de stratégie et créé du lien adoptant maintenant une posture de pair. A présent assis derrière sa table comme les autres participants, souriant, il raconte une anecdote avec un langage familier : à la session précédente, une enseignante qui est arrivée *« presque en l'engueulant, parce qu'ils se connaissent bien, ils ont travaillé ensemble, et qui est finalement repartie avec la banane »*. D'une part, désamorçant d'un trait d'humour les contestations possibles dues à la prescription institutionnelle qui les réunit, citer cet exemple incite à rassurer les plus rétifs aux nouvelles technologies et à penser que les difficultés éventuelles sont parfaitement surmontables. De plus, créer ce lien et se montrer proche des enseignants lui permet de créer une connivence qui aide à dépasser le caractère contraint du parcours à faire en ligne. Cette posture de pair permet d'ailleurs à l'assistance d'être plus confiante : les gens sourient et sortent peu à peu de leur silence.

Troisième but : Favoriser l'apprenance et changer les pratiques d'apprentissage des enseignants.

Désignant le déroulé du parcours au tableau, le formateur commente :*« je vais là où ça m'intéresse, en fait je suis un explorateur, je fais ce que je veux. Ne vous dites pas parce que je vois ça….* [il désigne les étapes au tableau] *Forgez votre propre itinéraire par rapport à tout ça, d'accord ? »*

Le formateur utilise plusieurs fois des tournures impératives et l'usage du « je » incite chacun à s'identifier à cet explorateur libre de choisir l'ordre de son parcours dans ce nouveau dispositif, redéfinissant sa tâche initiale prescriptive, il redonne également ainsi un peu de marge de manœuvre

à son public.

« *Ce que je vous propose, c'est de valider 20 % ensemble(…) C'est-à-dire, vous ressortez, vous avez 20 % de gagné. C'est comme dans les casinos, on vous donne des jetons de bienvenue…* » [les auditeurs commentent et dialogueront désormais avec le formateur].

C'est encore avec humour que le formateur négocie le contrat didactique de ce parcours à valider, et enjoint les enseignants à se libérer de la contrainte en adoptant une approche pédagogique ludique propre à enrôler le groupe.

Le formateur me dit en regardant cette scène :

« il faut pas qu'ils soient… enfin tâcherons, quoi ! (…) M@gistère c'est très linéaire , ça fait cahier d' écolier, quoi ! J'essaie de les détacher de ça (…) « la liberté, c'est le respect des contraintes » ou un truc comme ça (…) Oui, ça fait pas très fonctionnaire mais à l'heure du numérique, on n'est plus des fonctionnaires avec des tampons, c'est quand même des bac+5 qui arrivent là, c'est pas n'importe qui. C'est des gens hyper formés, ils sont capables de concevoir, d'être créatifs… non ? »

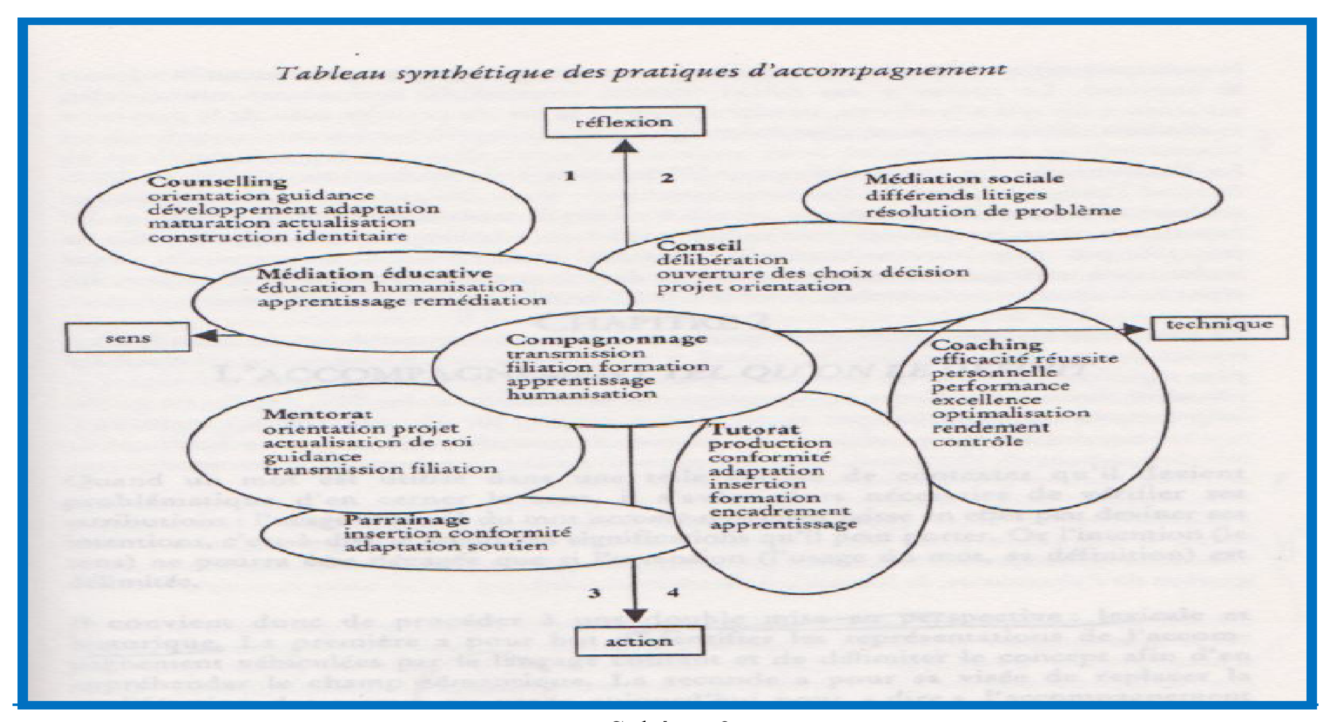
Il souhaite accompagner les changements de pratiques et rendre les enseignants acteurs de leur propres apprentissages, soulignant le caractère prescriptif et impersonnel du dispositif, le formateur souhaite qu'ils s'emparent de l'instrument pour en faire un outil d'échange et de valorisation des pratiques des enseignants, me disant d'ailleurs « *il y a quelqu'un l'autre jour qui a déposé la description de sa classe sur le forum , ça m'a épaté (...) c'est des vrais pros, moi je suis pas légitime, j'ai pas d'élève (…) c'est plus moi qui sais ».*

Cette séquence de formation permet de constater que le formateur ne s'est pas seulement contenté d'assurer que la prescription pour laquelle il a été mandaté car à l'issue de cette session les enseignants se sont connectés, ont navigué sur le parcours et ont posté un message dans le forum. Le formateur a également redéfini sa tâche, engageant toute sa personne, ses sens, sa personnalité et ses valeurs « la personnalité du travailleur devient-elle même une technologie du travail , c'est à dire un moyen en vue des buts visés »(*Tardif et Lessard*, 1999) .

Pour en revenir à la genèse instrumentale de Rabardel, grâce à son expérience de l'animation de formation, il a instrumentalisé le dispositif allant d'une posture normative, celle de l'expert , à une posture d'accompagnement, celle de « l'ex-pair » évoqué par Draelants, qui présente des solutions pragmatiques et participe au changement des pratiques et des représentations.

4.5.5 De l'analyse de l'activité à la formation des formateurs

Si des connaissances en pédagogie sont indispensables, de même que des notions de sociologie, la formation étant un métier fondé sur les relations humaines avec leur caractère fluctuant et aléatoire, comme le prouve le schéma 3 (*Paul*, 2007) , il semble difficile de donner des pistes précises sur la formation des formateurs tant cette posture d'accompagnement est vaste allant des pratiques d'aide cognitive et pédagogique à la réflexion , à une pratique technique plus pragmatique, au soutien individuel.



- Schéma 3-

L'accompagnement repose sur un savoir faire relationnel, une posture empathique, permettant l'anticipation des réactions et des stratégies à adopter pour faire face aux questionnements, aux doutes et aux conflits.

Dans le cas de l'animation de groupe, le formateur doit savoir gérer une dynamique de groupe et s'adapter aux différentes configurations induites par des relations interpersonnelles fluctuantes. La gestion de groupe tel que l'étudie Anzieu (*Anzieu et Martin*, 1986) implique de savoir mener différents types de réunion en fonction des objectifs visés : analyse de pratiques, brainstorming….

Afin d'accompagner le changement des pratiques, le formateur doit être amène de conduire des ateliers d'analyse de pratiques, où le climat de confiance instauré entre les pairs, permettra à chacun d'exposer ses attentes et problématiques de classe afin que l'assemblée les résolve ensemble, avec des solutions ad hoc.

5. Conclusion

La théorie de la genèse instrumentale de Rabardel peut éclairer le processus d'appropriation de M@gistère par les enseignants et les formateurs du premier degré que j'ai rencontrés. Aussi cette approche qualitative n'apporte-t-elle qu' une vision parcellaire et subjective de la réalité.

L'inspection heuristique de l'interface de la plate-forme couplée à l'observation et aux interviewes des stagiaires ont permis de proposer des pistes d'amélioration de l'utilisabilité et de l'utilité de la plate-forme. Si la souplesse d'organisation offerte par la formation à distance ainsi que la variété et la richesse des contenus ont été globalement appréciés, le parcours de formation tel qu'il a été mis en œuvre n'a pas permis de répondre aux attentes des stagiaires, à la recherche de solutions pour résoudre leur problèmes. En effet, les contraintes organisationnelles qui pèsent sur la mise en œuvre de M@gistère n'offrent pas la possibilité de moments de rencontre réels suffisamment longs : d'abord en amont de la formation, pour aider à la prise en main de l'interface, puis en aval, pour expérimenter et mettre en commun les séquences produites par les stagiaires.

D'une part, le caractère contraint d'une formation qui n'a pas été choisie par le stagiaire nuit à la fois à sa motivation et à son engagement dans le parcours, ce qui n'est pas sans conséquence sur la participation (ou son absence) aux activités sociales nécessaires aux apprentissages sociocognitifs et au travail collaboratif qui sont pourtant à l'origine du concept de M@gistère.

D'autre part, comment concilier le nombre de stagiaires par circonscription (près de 300 dans les circonscriptions suivies) avec le travail réel du formateur qui demeure une activité « artisanale » ? En effet, l' « art » du formateur repose sur une connaissance personnelle du stagiaire qui va lui permettre d'adapter sa posture d'accompagnement aux contraintes institutionnelles afin de mieux les faire adopter aux stagiaires. En dépit de cette tension entre le réel et le prescrit, l'ensemble des formateurs rencontrés se sont pourtant appropriés M@gistère pour en faire l'outil de médiation pédagogique qui leur permet répondre, au mieux, aux attentes et aux besoins des stagiaires dont ils ont la charge.

Aussi ces formateurs souhaitent-ils recevoir une formation technique à la conception de M@gistère afin d'être amène de répondre aux besoins locaux et de pouvoir eux-même concevoir des parcours de formation afin que le dispositif idéel, évoqué par Albero, soit au plus près du dispositif vécu par les stagiaires. Souhait louable de servir encore mieux les enseignants, mais qui n'est possible que dans le cadre d'un travail collaboratif impliquant des formateurs polyvalents issus de différentes circonscriptions.

En ce qui concerne le stage, c'est une période qui a été assez difficile pour plusieurs raisons : d'une part, avoir le statut de stagiaire tout en apprenant à adopter une posture de consultant. D'autre part, j'ai dû travailler mes compétences relationnelles pour tisser des liens avec des acteurs du premier degré afin d'en observer le fonctionnement, tout en m'adaptant à leurs contraintes organisationnelles ce qui a eu pour conséquence de concentrer un lourd et dense travail d'analyse d'entretiens et d'observations sur ces quatre dernières semaines. J'ai néanmoins respecté les délais et engagements donnés au départ de mon projet, en fournissant une analyse plus fouillée que prévu, du travail du

formateur qui porte finalement sur deux activités : l'appropriation d'un scénario pédagogique ainsi que l'analyse d'une animation.

En effet, c'est avec un réel intérêt que j'ai découvert le premier degré et rencontré certains acteurs institutionnels qui me permettent de mieux appréhender une partie du fonctionnement de l'École. De plus, ce travail m'a concrètement permis de mettre en œuvre des démarches d'ingénierie de formation et d'analyse du travail afin de montrer le travail réel des acteurs que j'ai rencontrés et apporter quelques pistes pour améliorer la mise en œuvre de M@gistère.

A travers une analyse clinique de l'activité, j'ai voulu faire part de la partie invisible du travail du formateur, invisibilité qui reflète l'engagement qu'il met dans son activité. Néanmoins, du fait de mon statut de stagiaire au Ministère et de la modalité distancielle de la formation, il m'a été difficile de rentrer en contact avec les enseignants du premier degré et de ce fait, je n'ai pu cerner que superficiellement leur ressenti et leur représentation au sujet de cette première année de généralisation du dispositif. Enquête qui serait à approfondir dans un autre cadre et à croiser avec des études récentes sur l'usage des Tice par les enseignants du premier degré.

Bibliographie

Albero, B. (2010). Une approche sociotechnique des environnements de formation. Rationalités, modèles et principes d'action. Éducation et didactique,4(1), 7-24.

Anzieu, D. & Martin, J-Y. (1986). La dynamique des groupes restreints.PUF-Le groupe et l'inconscient, l'imaginaire groupal, Ed DUNOD.

Béguin, P. (2008). Innovation et cadre sociocognitif des interactions concepteurs opérateurs: une approche développementale. Le travail humain,70(4), 369-390.

Circulaire n° 2013-123 du 13-8-2013, consultable en ligne

Cotreaux, S. & Jacques, E.(2004), L'usage dans la conception des dispositifs technologiques d'apprentissage, [en ligne], consulté le 13/0/2015

Clot, Y., Daniellou, F., Jobert, G., Mayen, P., Olry, P., & Schwartz, Y. (2005).Analyses du travail et formation: Travail et formation: les bénéfices d'une analyse exigeante. Éducation permanente, (165).

Dejours, C. (1995). Le facteur humain. Paris PUF, Collection Que sais-je, (2996).

Depover, C., & Strebelle, A. (1997). Un modèle et une stratégie d'intervention en matière d'introduction des TIC dans le processus éducatif. L'ordinateur à l'école: de l'introduction à l'intégration, 73-98.

Draelants, H. (2007). Entre le pair et l'expert, trouver la distance qui convient. Une question de légitimation pour le conseiller pédagogique?. Recherches sociologiques et anthropologiques, (38-1), 163-182.

Duthoit, E., & Metz, S. (2012). Analyse de l'appropriation d'un parcours pédagogique numérique par un formateur : le cas du dispositif Pairform@nce. Pueyo, V., & Zara- Meylan, V.- Impacts d'outils de gestion sur la conduite de cultures en, 106.

Leplat, J. (1997). Regards sur l'activité en situation de travail: contribution à la psychologie ergonomique. Presses Universitaires de France.

Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République

Pastré, P. , PHenri, F. (2007) et Rabardel, P.(éds)(2005). Modèles du sujet pour la conception. Toulouse, Octares Éditions, 260 p. International Journal of E-Learning & Distance Education, 22(1), 101-106.

Paul, M. Ce qu’accompagner veut dire. Revue Scientifique Carriérologie, 2007, vol. 9, p. 14.

Prot, F. Les concepts comme instruments du travail enseignant. Une perspective d'analyse. [en ligne], consulté le 13/06/2015 .

Rogalski, J. (2003). Y a-t-il un pilote dans la classe? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert.Recherches en didactique des mathématiques, 23(3), 343-388.

Schwartz, B. (1989). Une nouvelle chance pour l’éducation permanente. *Education*.

Soury-Lavergne, Sophie, Gueudet, Ghislaine, Loisy, Catherine, et al.Le travail collectif et les pratiques réflexives au coeur des dispositifs hybrides de formation: de Paiform@nce à M@gistère, Institut Français de l’Éducation, Juillet 2013 .

Tardif, M., & Lessard, C. (1999). Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions.

Tricot, A., Plegat-Soutjis, F., Camps, J. F., Amiel, A., Lutz, G., & Morcillo, A. (2003, April).Utilité, utilisabilité, acceptabilité: interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH. In Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain 2003 (pp. 391-402).ATIEF; INRP.

Villemonteix, F. (2007). Les animateurs TICE du premier degré, quelle professionnalité?. Congrès international AREF. Les institutions éducatives face au numérique, Université de Strasbourg.

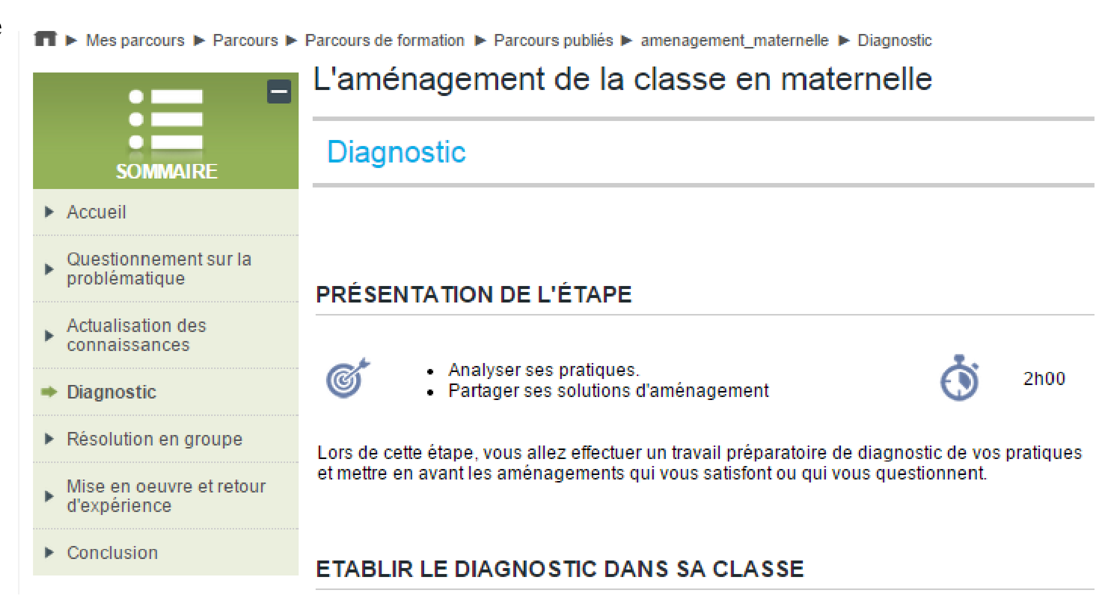
Table des annexes

Annexe 1 : organisation initiale du projet

	Validation	Date de début	Date de fin
Analyse de la commande	13/02 au 20/02	17/12/14	20/02/15
Phase exploratoire : recueil d'informations, prise de contacts		26/01/15	23/02/15
Élaboration d'une grille d'entretien formateurs		05/02/15	05/02/15
Entretien formateur (face à face de 1H30 à 2H)		10/02/15	18/04/15
Livrable 1 : Transcription et analyse de l'entretien (6j)	02/03 au 10/03	11/02/15	10/05/15
Observation de l'activité du formateur (½ j) x 3		à partir du 10/03	10/05/15
Analyse de l'activité (6j)		À définir	10/05/15
Livrable 2 : Recommandations pour la formation des formateurs	18/05 au 26/05	11/05/15	12/06/15
Élaboration d'une guide d'entretien enseignant		24/02/15	24/02/15
Entretien enseignant (face à face de 1H30 à 2H)		À partir du 10/03	20/04/15
Livrable 3: Transcription et analyse de l'entretien (6 j)	30/03 au 07/04	11/03/15	26/04/15
Analyse ergonomique (½ j)		À partir du 10/03	18/04/15
Livrable 4 : Synthèse et recommandations ergonomiques	01/04 au 09/04	19/04/15	10/05/15

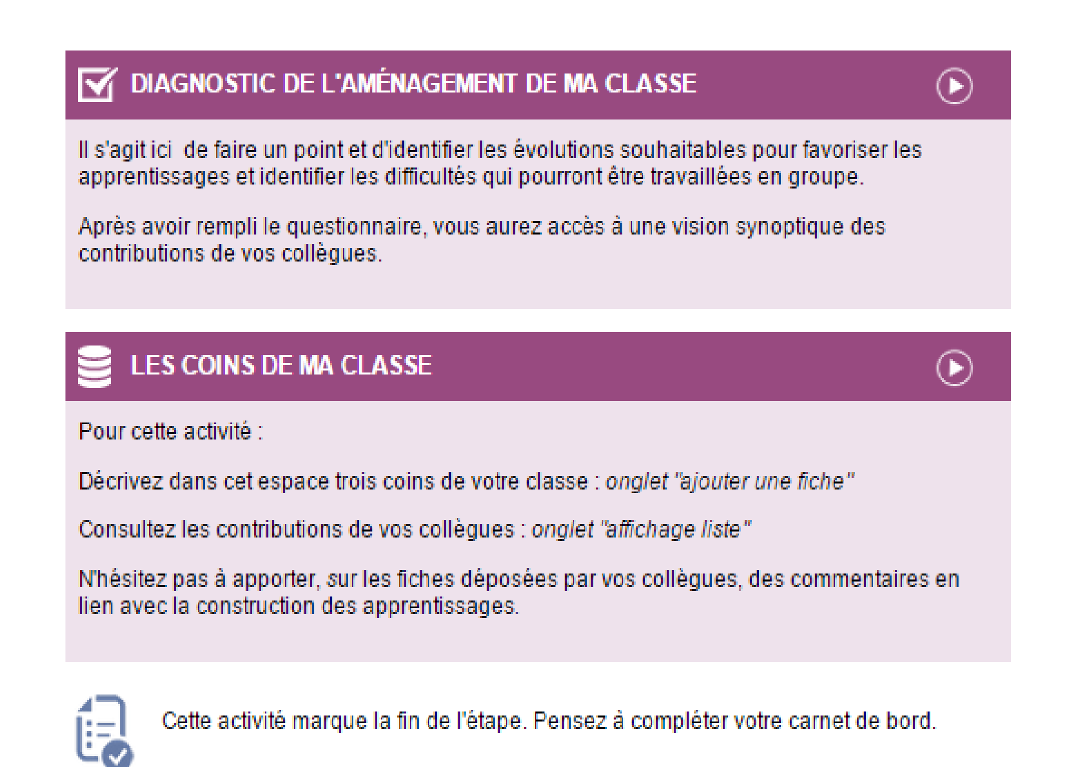
Annexe 2

1 .Guidage



3. Contrôle

Annexe 3



Annexe 4

Prévenir l'illettrisme / 2nd degré

Accueil

parle-t-
rné ?
ınes

ns de

:
et

parcours

Prévenir
egré

rofil

PRESENTATION DE VOTRE PARCOURS D'INFORMATION

En 2013, la lutte contre l'illettrisme a été déclarée grande cause nationale. Les chiffres nous interpellent tous : 7% des Français âgés de 18 à 65 ans ne maîtrisent pas les compétences de base nécessaires en lecture, écriture et calcul pour être autonomes dans des situations simples de leur vie quotidienne, après avoir été pourtant scolarisés. Même en recul, l'illettrisme demeure un véritable fléau social dans notre pays.

En 2014, la mobilisation continue. Le mardi 21 janvier 2014, George Pau-Langevin, ministre déléguée chargée de la réussite éducative, présente un cadre national de principes et d'actions pour prévenir l'illettrisme. Cet objectif vise tout d'abord l'efficacité de la prise en charge des élèves en grande difficulté avec la lecture et l'écriture, élèves présents au cycle 3 de l'école, dans les collèges et les segpa, dans les LP. Cet objectif implique également une démarche participative associant de nombreux acteurs : l'éducation nationale, les autres ministères impliqués dans la réussite éducative, les collectivités territoriales ou autres acteurs publics concernés et les partenaires qui agissent dans le cadre d'une politique globale au service des enfants, de la petite enfance à l'adolescence. Pour garantir la cohérence et l'efficacité de l'action, des objectifs communs sont définis dans un plan national, accompagné d'un « kit national » coélaboré par le MEN et l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI).

De nombreuses politiques publiques – nationales ou territoriales, directement "éducatives" ou associées à la réussite éducative, notamment dans le champ culturel ou social – participent à ce défi. Dans cette perspective, toutes les initiatives doivent être résolument encouragées.

Nous vous invitons donc à vous engager dans un parcours d'information en trois étapes, proposé afin d'appréhender le champ des possibles ouvert par le dispositif :

- L'illettrisme : de qui parle-t-on ? qui est concerné ? combien de personnes sont concernées ?
- Illettrisme et missions de l'école
- Ecole et parentalité : pratiques professionnelles, actions et partenariats

DERNIÈRES
(Aucune brève
publiée)

PERS
Particip

UTILISATEU
(5 dernièr
Gaelle

MES FI
PERSO
Aucun fichier
Gérer mes fich

Annexe 5



Division des Postes
s Personnels des Ecoles

Affaire suivie par
Sylvain Demont

Téléphone
01 64 41 26 30
Fax
01 64 41 27 42

courriel
vain.demont@ac-creteil.fr

Cité administrative
20 quai Hippolyte Rossignol
77010 Melun Cedex

Fiche n°1 / A

Conseiller pédagogique de circonscription généraliste

1 – POSTE (cf. BO n°18 du 02.05.96)

Poste ouvert aux enseignant(e)s du 1er degré titulaires d'un CAFIPEMF généraliste. Une expérience d'enseignement dans les trois cycles serait appréciée. Membre de l'équipe de circonscription, le conseiller pédagogique est un enseignant maître formateur qui exerce ses activités sous la responsabilité de l'Inspecteur de l'Education Nationale dont il est le collaborateur direct. Son action s'inscrit dans le cadre du programme de travail arrêté par l'inspecteur.

2 – OBJECTIFS

Sous l'autorité de l'inspecteur de circonscription :

Contribuer à l'amélioration de la qualité des enseignements distribués Mettre en oeuvre le projet de circonscription.

3 – PROFIL

Le conseiller pédagogique de circonscription doit être compétent dans le domaine :
- des savoirs : Connaissance actualisée du système éducatif et des processus d'apprentissage (réglementaires, pédagogiques…)
- des savoir-faire (mise en place de projets, définition d'objectifs…)
- des savoir-être (distanciation, écoute, communication…)

4 – MISSIONS

Apporter de l'aide aux débutant(e)s ou aux enseignant(e)s qui le nécessitent ou qui en font la demande
Participer à l'animation de la circonscription
Intervenir en formation initiale et continue

Le conseiller pédagogique a principalement une mission d'ordre pédagogique. Il peut être conduit à accomplir des tâches administratives liées au programme de travail de la circonscription.

Il est un partenaire essentiel dans la formation des enseignants du premier degré comme garant de la polyvalence du métier, comme expert d'une articulation efficace entre les savoirs théoriques et la pratique professionnelle, capable de distanciation par rapport à la diversité des situations et des démarches d'enseignement.

Il fait partie de l'équipe de circonscription animée par l'inspecteur de l'Education nationale, ce qui nécessite non seulement une bonne connaissance réciproque des tâches de chacun dans leur spécificité mais aussi la préparation, voire la mise en oeuvre d' actions conjointes.

Activités :

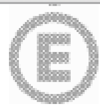
Il aide les équipes pédagogiques à la réalisation et au suivi des projets d'école. Il les accompagne dans les innovations et les recherches pédagogiques.

Il assure le suivi des néo-titulaires et l'accompagnement pédagogique des enseignants dans des situations ou projets particuliers. Il apporte son concours à la préparation des collègues qui se présentent à des examens professionnels tel que le CAFIPEMF.

Il participe activement à l'organisation et la conduite des animations pédagogiques et des stages de formation continue.

Il reçoit la pleine responsabilité d'actions et de dossiers dont il est amené à rendre compte à l'IEN.

Au plan départemental, il peut être associé à la formation initiale et continue des enseignants ainsi qu'à des groupes de réflexion thématiques.
Il peut seconder l'IEN dans son rôle d'information, de communication et de négociation auprès des partenaires extérieurs.



2

5 – COMPETENCES

a) Compétences pédagogiques certifiées par le CAFIPEMF

b) Compétences générales attendues

- Aptitudes relationnelles auprès d'interlocuteurs nombreux, divers et parfois difficiles, capacité à travailler en équipe,
- Connaissance et respect des contraintes de la communication institutionnelle, de la circulation hiérarchique, capacité à rendre compte, compétences de discrétion,
- Aptitude à bien saisir les enjeux des informations et à identifier les priorités,
- Très bonne connaissance des différentes fonctions pouvant être assurées par un professeur des écoles,
- Très bonnes capacités d'organisation, de rigueur dans la gestion de l'écrit et de sa présentation, de compréhension des enjeux de la communication administrative,
- Très bonne maîtrise de l'outil informatique (traitement de texte, tableur, diaporama, base de données, messagerie), capacité à maîtriser, après formation, les outils académiques en usage.

c) Compétences au regard de la formation

- Très bonne connaissance de l'ensemble des domaines abordés dans la formation et des enjeux de ces domaines,
- Conception de grilles de stage et ingénierie de formation en fonction d'indicateurs de pilotage,
- Coordination des différents intervenants, harmonisation des contenus d'interventions,
- Réalisation de synthèses de ces contenus,
- Interventions dans des domaines variés de la formation,
- Participation à l'évaluation d'un dispositif de formation.

6 – CONDITIONS D'EXERCICE

Ce poste nécessite de la disponibilité.

La charge de travail du conseiller pédagogique dépasse le simple cadre des heures scolaires. Il devra pouvoir se déplacer dans les écoles pour aider les équipes et les enseignants à la mise en œuvre d'actions pédagogiques.
Il devra faire preuve d'une grande disponibilité et accepter des contraintes horaires sans rapport avec celles des personnels enseignants exerçant auprès d'élèves.
Il aura une bonne maîtrise des outils informatiques et il pourra être conduit à effectuer des tâches administratives en rapport avec les divers programmes de travail départementaux. De surcroît il sera amené à seconder l'IEN de circonscription dans ses missions d'information et de communication, d'animation et de formation, d'expertise et de concertation sur tous sujets en rapport avec l'Ecole.

Annexe 6



FICHE POSTE A PROFIL

POSTE A REPONSABILITES PARTICULIERES

Conseillers TICE de circonscription

Contexte d'exercice :

Les postes de conseiller TICE sont implantés administrativement au niveau des circonscriptions du département. Dans leur mission liée au pilotage des circonscriptions, de formation et d'accompagnement des écoles et de tous les personnels d'enseignement, ils effectuent des déplacements dans tout le département et en particulier dans les circonscriptions d'affectation.
Placé sous l'autorité de l'inspecteur de l'éducation en charge des TICE, le conseiller TICE est un membre des équipes de circonscription de son territoire et son action s'inscrit dans les contrats d'objectif des circonscriptions.
Il est aussi amené à travailler dans le cadre de dossiers départementaux coordonnés par un inspecteur avec d'autres formateurs.

Conditions de candidatures :

Etre enseignant du 1er degré
La possession du CAFIPEMF sera appréciée.

Compétences spécifiques et ou spécificités de la mission :

Une expertise technique et des connaissances didactiques et pédagogiques sont indispensables à l'exercice de la fonction. Des qualités d'écoute et de coopération seront appréciées pour le travail au sein de différentes équipes. Les capacités de communication et la rigueur professionnelle sont nécessaires en particulier dans le cadre des relations partenariales.

Les compétences spécifiques professionnelles suivantes sont attendues :

- Apporter aides et conseils aux équipes de circonscription et aux directeurs d'école
- Mettre en œuvre des actions de formation et d'accompagnement des personnels
- Contribuer à l'action de l'équipe départementale TICE dans le cadre du pilotage de l'inspecteur de l'éducation nationale en charge des TICE

Il est utile de posséder des connaissances relatives à la formation des enseignants.

Composition de la commission et critères d'appréciation des candidatures :

Les candidats retenus sont reçus en entretien individuel par une commission composée du directeur académique ou son représentant, d'un inspecteur de circonscription et d'un conseiller pédagogique en poste.

La commission émettra un avis favorable ou défavorable qui devra systématiquement être motivé. Les nominations seront ensuite faites en fonction du barème par rapport aux vœux émis par le candidat au mouvement.

Annexe 7

Entretien enseignant

1. Phase lancement

Racontez comment vous avez choisi la formation que vous allez suivre ?

Qu'attendez-vous de ce dispositif de formation ? Qu'en pensez-vous ?

2. Retour d'usage :

Contexte de travail :
1°) A quels moments et dans quel contexte avez-vous choisi de travailler à distance ?

Vécu :
2 °) Globalement, pourriez-vous expliquer comment s'est déroulée votre formation : quelles étapes, votre façon de travailler…

3°) Avez-vous déjà pensé à abandonner ? Ou avez-vous eu des moments de doutes, baisse de motivation ?

Si oui, à quels moments ? pourquoi ? Qu'est-ce qui vous a aidé ? Qu'est-ce qui aurait pu vous aider ?

OU
3 bis) Qu'est-ce qui vous a amené à arrêter la formation ? A quel moment précis, et pour quelles raisons ? Qu'est-ce qui aurait pu vous faire continuer ?

4°) A contrario, quels éléments ont permis de maintenir votre envie de réussir ?

5°) Diriez-vous qu'il a manqué quelque chose dans cette formation ? Quoi ?

Interactions :
6°) Quelle(s) a été la(les) manière(s) dont le formateur et vos collègues ont interagi avec vous dans ce parcours ?

Bilan :

8°) Cette formation correspond-elle à vos attentes ? Pourquoi ?

9°) Racontez ce que serait pour vous une formation à distance réussie ?